



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Niechciany, pomijany, samotny : wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości

**Author:** Aleksandra Pyrzyk-Kuta

**Citation style:** Pyrzyk-Kuta Aleksandra. (2017). Niechciany, pomijany, samotny : wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości. W: A. Szczurek-Boruta, K. Jas (red. nauk.), "Człowiek wykluczony i człowiek w sytuacji zagrożenia wykluczeniem społecznym, edukacyjnym, kulturowym : wyzwania, powinności pedagogiki, zadania" (S. 91-102). Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

Aleksandra Pyrzyk-Kuta

---

## **Niechciany, pomijany, samotny – wykluczenie rówieśnicze jako obszar pedagogicznej nieuwagi i niewrażliwości**

*Inność drażni jednakowość*

Edward Stachura

### **Wstęp**

Arystotelesowskie *animal sociale* głosi powołanie człowieka do życia w zbiorowości. Zdarza się jednak, iż różnicowanie i klasyfikowanie, grupowanie się jednostek prowadzi do niebezpiecznej marginalizacji innych osób, zwłaszcza we wczesnym etapie edukacji, a następnie w okresie adolescencji, w którym socjalizacja i – związana z tym procesem – grupa rówieśnicza nabierają szczególnego znaczenia. Kontakty rówieśnicze wyznaczają bowiem przestrzeń społeczną konieczną do pobudzania inicjatyw jednostki, ukształtowania norm, kodeksu wartości i wzorów postępowania, zaspokajają potrzebę akceptacji i przynależności. Jednak, co dzieje się w przypadku braku tej akceptacji, odrzucania z powodu dostrzeganej odmienności, w sytuacji, gdy deklarowane kompetencje wychowawców okazują się pozorne lub niewystarczające, by przeciwdziałać problemowi czy skutecznie go rozwiązać? Nieadekwatne lub nieudolne reagowanie na problem, lub – co gorsze – jego bagatelizowanie nasilają zjawisko ekskluzji. Geneza i konsekwencje tego zjawiska wyznaczają oś podjętych rozważań.

### Grupa rówieśnicza – ognisko wykluczenia

Grupa rówieśnicza jest niezbędnym ogniwem socjalizacji<sup>1</sup>. Zdaniem Tadeusza Pilcha ustala ona reguły wiążące działanie w grupie, motywuje do osiągania celów, zapewnia jedną z podstawowych, koniecznych do spełnienia, potrzeb: akceptacji, przynależności, uznania, aprobaty, samorealizacji<sup>2</sup>. Mieczysław Łobocki scharakteryzował ją jako „formalnie zorganizowaną grupę społeczną, złożoną z uczniów reprezentujących podobny poziom umysłowy i stopień rozwoju fizycznego, jak również przejawiających podobne potrzeby i zainteresowania”<sup>3</sup>. Wyodrębnił także jej funkcje: kształtowanie aktywności jednostek i więzi z innymi ludźmi; ułatwianie kontaktów interpersonalnych; zaspokajanie potrzeby aprobaty i uznania; zaspokajanie określonych potrzeb emocjonalnych, pobudzanie do rozwijania zainteresowań i konstruktywnego współzawodnictwa oraz zapełnianie wolnego czasu<sup>4</sup>. Funkcje te regulują kontakty interpersonalne i determinują dobre samopoczucie w grupie. Wraz z dojrzewaniem poszerza się krąg kontaktów rówieśniczych, jednostka wówczas może zauważać różnice występujące między nią a rówieśnikami. Są to różnice występujące jako naturalne następstwo zmian rozwojowych, bądź nie spełniania oczekiwań grupy<sup>5</sup>. Błażej Smykowski twierdzi, że „kontakt z rówieśnikami zaspokaja potrzebę różnienia się od innych”<sup>6</sup>. Innymi potrzebami warunkującymi optymalne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej są: potrzeba więzi i bezpośrednich kontaktów z innymi, potrzeba autonomii i kierowania własnym rozwojem oraz potrzeba poczucia kompetencji<sup>7</sup>. Odczuwanie kompetencji motywuje dziecko do aktywnego angażowania się i pokonywania trudności<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WSiP.

<sup>2</sup> T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, Wydawnictwo Żak.

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1974, Wydawnictwo Ossolineum.

<sup>4</sup> Tamże s. 15.

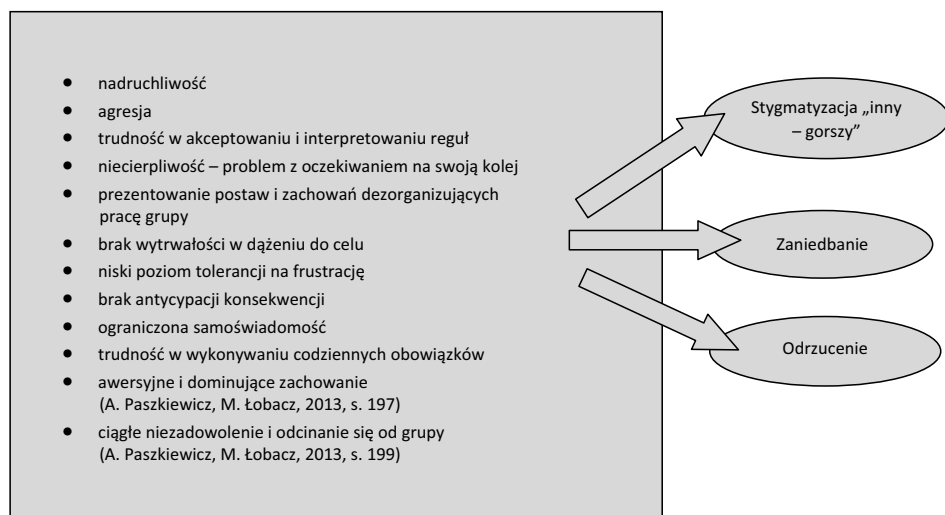
<sup>5</sup> A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>6</sup> B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012, Wydawnictwo Naukowe UAM.

<sup>7</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Seria „Resocjalizacja”, Warszawa 2012, Wydawnictwo Naukowe PWN.

<sup>8</sup> Tamże, s. 51.

W klasie szkolnej, grupie obecne są także dzieci o nieharmonijnym rozwoju, które mają słabsze możliwości poznawcze, wykonawcze, percepcyjne, trudniej im nawiązywać kontakty społeczne i przełamywać własne ograniczenia, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Bronisław Urban wymienił właściwości fizyczne wyraźnie odmienne od powszechnie uznawalnych, takie jak: niesprawność fizyczna, brak kompetencji społecznych, nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenia koncentracji uwagi, brak taktu i wyczucia zwyczajowych reguł zachowania<sup>9</sup>. Brak akceptacji i aprobaty grupy negatywnych cech i zachowań rówieśników może generować stygmaty i kategoryzować dzieci jako „inne – gorsze”, „inne – niechciane” „inne – niepotrzebne”. Andrzej Siemaszko zauważa, że osoby określane przez grupę jako „inne” podlegają stygmatyzacji, a jej końcowym etapem jest często odrzucenie<sup>10</sup>. Na schemacie 1 uwzględniono najczęściej pojawiające się cechy i zachowania związane ze SPE, mogące rodzić niebezpieczną gradację przebiegającą od naznaczenia do odrzucenia.



**Schemat 1. Destruktywne zachowania, trudności i ich konsekwencje**

Źródło: Opracowanie własne

<sup>9</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, cyt. wyd., s. 83.

<sup>10</sup> A. Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zdaniem Bronisława Urbana zaniedbywanie wynika bezpośrednio z relacji grupowych. Dzieci zaniedbywane doświadczają ignorowania przez rówieśników, są rzadko zauważane<sup>11</sup>. Z kolei dzieci odrzucane, wyrzucane są na margines wszelkich relacji, zyskują niski status społeczny i zwykle podtrzymują go na kolejnych etapach edukacyjnych<sup>12</sup>. Katarzyna Krasoń i Andrzej Czerkawski przywołują smutny, lecz często prawdziwy obraz następstw wykluczenia rówieśniczego. Mówią oni, że: „Uczniowie odrzuceni, izolowani przebywają w zespole deprywacyjnym, pozbawiającym możliwości partycypacji. Odczuwają brak uznania, komponują obraz siebie pejoratywnie cechujący ich jako osoby. Powoduje to zaburzenie wizerunku własnej wartości, rozwija negatywne pojęcie własnego Ja, jakże znaczącego dla sukcesów szkolnych. Jednostki nieakceptowane przez grupę są najczęściej nieszczęśliwe, zostają pozbawione możliwości nabywania umiejętności społecznych, nie potrafią kierować swojej uwagi na zewnątrz”<sup>13</sup>.

Dorota Ekiert-Grabowska przeprowadziła badania na temat nieakceptowania rówieśników w klasie szkolnej. Na ich podstawie opracowała pięć kategorii uczestników grupy, a ich kryterium wyznaczały powiązania osób z innymi. Wyróżniła dzieci: akceptowane, przeciętnie akceptowane, dzieci o statusie zrównoważonym oraz dzieci izolowane lub odrzucane<sup>14</sup>. Dzieci izolowane to osoby zwykle bierne społecznie, traktowane z obojętnością i bez sympatii. Dzieci odrzucane to osoby odczuwające niechęć grupy, która unika wszelkich interakcji. W tym przypadku kontakt z rówieśnikami może być źródłem napięć, frustracji i stresów<sup>15</sup>. Reperkusje wykluczenia mogą znaleźć odzwierciedlenie we wroгим stosunku do szkoły i nauki.

Odrzucenie rówieśnicze jest – niekwestionowanie – sytuacją niekorzystną, wydostanie się z niej jest możliwe wyłącznie za sprawą wysiłku i skutecznej interwencji wychowawczej<sup>16</sup> czujnego nauczyciela-wychowawcy, który

---

<sup>11</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, cyt. wyd., s. 79.

<sup>12</sup> Tamże, s. 79.

<sup>13</sup> K. Krasoń, A. Czerkawski, *Słoność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*, Katowice 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

<sup>14</sup> D. Ekiert-Grabowska, *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, WSiP.

<sup>15</sup> Tamże, s. 28–31.

<sup>16</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, cyt. wyd., s. 78.

jest zorientowany w relacjach międzyosobowych prowadzonego przez siebie zespołu klasowego.

### **(Nie)Umiejętności wychowawcze nauczycieli**

Nadrzędne znaczenie w przełamywaniu trudności dzieci w chodzeniu do szkoły i pełnieniu roli ucznia i kolegi odgrywają nauczyciele<sup>17</sup>. Powinni oni dysponować wiedzą, umiejętnościami wczesnego identyfikowania negatywnych zjawisk, niedyrektywnego prowadzenia i udzielania pomocy dzieciom<sup>18</sup>. Jak głosi *Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty*: „Nauczyciel w swoich zadaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia”. Niestety zdarza się, że godność osobowa ucznia jest naruszona przez innych uczniów, a nawet nauczycieli. Katarzyna Krasoń i Andrzej Czerkawski wskazują na zjawisko bifurkacji, czyli zaburzania zwyczajowego porządku, które powoduje zarówno zatracenie podmiotowości wychowanka, jak i komplikuje całokształt stosunków w grupie<sup>19</sup>. Dodatkowym utrudnieniem staje się osoba nauczyciela, który zdaje się nie dostrzegać emergentności zjawisk wychowawczych, bowiem nie ma ku temu odpowiednich kompetencji<sup>20</sup>.

Nauczyciel może nieodpowiednio reagować na zaistniałą sytuację, poprzez nerwowość, gwałtowność, brak opanowania. Może być wówczas apodyktyczny, krytyczny, niesprawiedliwy lub przyzwalać na przemoc. Są nauczyciele, którzy usiłują urobić dzieci według ustalonego wzorca, pojawia się manipulacja. Zanika zasada partnerstwa, współpracy, pomocy i szacunku, przeważa wymuszanie, szantaż i stosowanie siły<sup>21</sup>. Są to nieprzynoszące skutku metody, będące formą nacisku zamiast budowania porozumienia<sup>22</sup>.

---

<sup>17</sup> E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, Wydawnictwo „Żak”.

<sup>18</sup> Tamże, s. 291.

<sup>19</sup> K. Krasoń, A. Czerkawski, *Sklonność emergencyjna dzieci i adolescentów*, cyt. wyd., s. 21.

<sup>20</sup> Tamże, s. 21.

<sup>21</sup> M. Moszczyńska, M. Pałyska, J. Raduj, *Program profilaktyczno-edukacyjny jako próba przeciwdziałania przemocy w szkole*, „Charaktery” 2003, nr 1, s. 21.

<sup>22</sup> K. Krasoń, A. Czerkawski, *Sklonność emergencyjna dzieci i adolescentów*, cyt. wyd., s. 67.

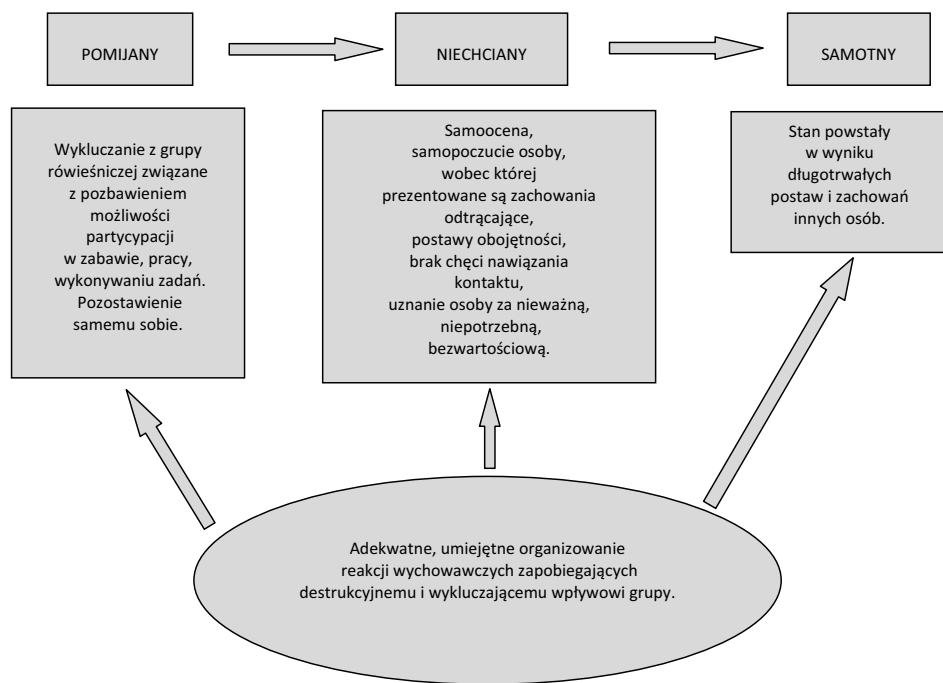
Wraz z pojawieniem się *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* na wszystkich nauczycieli zostały nałożone wymagania prezentowania podstawowych umiejętności diagnostycznych i terapeutycznych. Łączą się one nierozdzielnie z wiedzą na temat zakłóceń i mikrozaburzeń rozwoju oraz przygotowaniem do stosowania właściwych i atrakcyjnych metod nauczania, wprowadzania alternatywnych metod pracy. *Rozporządzenie* kieruje uwagę na indywidualnego ucznia, jego potrzeby, mocne strony.

Niestety dostrzec można niedostatki w sferze kompetencji pedagogicznych nauczycieli, którzy nie potrafią skutecznie przeciwdziałać destruktywemu, bo wykluczającemu wpływowi grupy rówieśniczej. Także za sprawą nauczyciela uczeń może doświadczać niepowodzeń, defaworyzacji, deprecjacji. Może czuć się pomijany np. w przydziale zadań, a w konsekwencji samotny. Ewolucje tych stanów przedstawia schemat 2, jednocześnie ukazuje warunek chroniący przed odrębnością i samotnością – świadomego i zaangażowanego nauczyciela.

Zdarza się, że nauczyciele zbyt mało uwagi poświęcają obserwacjom swojej klasy lub nie posiadają umiejętności empatycznych, co czyni ich chłodnych, zdystansowanych i niewrażliwych na zachodzące procesy i zjawiska nacechowane negatywnie. Do przyczyn wadliwego reagowania na problemy, bądź braku oczekiwanej interwencji można zaliczyć:

- niską wiedzę o danym rodzaju zaburzenia, nieznajomość metod pracy wspierających rozwój;
- niedostateczne kompetencje społeczne i emocjonalne;
- brak stosowania komunikatów empatycznych i zaangażowanego słuchania;
- nieumiejętność formułowania informacji zwrotnych;
- zaniedbanie indywidualizacji potrzeb;
- bezwzględne oczekiwanie subordynacji nacechowane agresją;
- szukanie sposobów „pozbycia się” kłopotliwego ucznia.





**Schemat 2. Rezultaty wykluczających zachowań rówieśniczych**

Źródło: Opracowanie własne.

Psycholog Gail King dokonała przeglądu i syntezy niezbędnych umiejętności terapeutycznych nauczycieli. Na pierwszym miejscu wysunęła umiejętności związane ze słuchaniem i zachowaniem równowagi w sferze emocjonalno-uczuciowej i emocjonalno-motywacyjnej, własnej i podopiecznych. W ocenie G. King: „Nauczyciel, który potrafi pogodzić się z siłą emocji wychowanka, pokaże mu, że te uczucia są normalne i że można nad nimi panować”<sup>23</sup>. Zasilanie emocjonalne, zauważanie mocnych stron, potencjałów jednostki, chwalenie umacnia samoocenę dziecka, powoduje wzrost wiary we własne siły i możliwości. Subtelna i mądrze dawkowana obecność nauczyciela, towarzyszenie i wyposażanie w umiejętności społeczne i kompetencje emocjonalne pomoże wytworzyć mechanizmy samoregulacji i chroniące „Ja” jednostki. Z pracą nauczycieli i oddziaływaniem wychowawczym, zawsze

<sup>23</sup> G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, GWP.



wiązane są nadzieje wypełniania zadań i założeń na najwyższym poziomie, czego rezultatem ma być wyposażenie dziecka czy nastolatka w kompetencje społeczne i emocjonalne. Nauczyciel-wychowawca powinien być przewodnikiem, facylitatorem, osobą monitorującą rozwój uczniów, rozumiejącą trudności<sup>24</sup>.

### Studium przypadków

Przytoczone poniżej kazusy dzieci powstały w wyniku swobodnych rozmów z rodzicami objętymi wielospecjalistyczną opieką w dziennym ośrodku diagnostyczno-terapeutycznym. Ukazują one nie tyle brak umiejętności wychowawczo-terapeutycznych nauczycieli, co brak chęci nauczania zasad wzajemnego szacunku i współpracy oraz nietraktowanie wykluczania jako przejawu dezintegracji klasy. W przywołanych narracjach rodziców, przepełnionych goryczą, zawarte są wskazówki do pracy z danym przypadkiem.

#### Przypadek Leny, lat 10

Lena jest uczennicą klasy III szkoły podstawowej. Ma zdiagnozowane zaburzenia przetwarzania słuchowego (CAPD) oraz Zespół Aspergera (ZA). Obowiązek szkolny realizuje systematycznie wraz z klasą. Jest elokwentna, ma bardzo bogaty zasób słownictwa, interesuje się zwierzętami i tańcem. Trenuje hip-hop. Na zajęciach grupowych odbywających się w dziennym ośrodku terapii Lena wyłania się na lidera. Potrafi współpracować, nie narzuca swojego zdania, nie odnosi do siebie niepowodzeń, liczy się z innymi. Jest towarzyska i pogodna. To właśnie jej optymizm i dobra energia skupiają uwagę współwiczących.

#### Perspektywa Leny

Mam koleżanki i kolegów w klasie, ale oni chyba mnie nie lubią. Zawsze, gdy mamy podzielić się na grupy lub dobrać w pary, ja zostaję sama. Nikt ze mną nie chce być. Pani na siłę każe komuś się ze mną bawić. To niefajne być do czegoś zmuszanym. Oni (rówieśnicy – przyp. A.P-K) mówią, że jestem dziwna. Chcia-

---

<sup>24</sup> D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie inteligencji emocjonalnej uczniów*, w: D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 131.

łabym, żeby mnie ktoś lubił tak zwyczajnie, spędzał czas na przerwie i po szkole spotkał się ze mną, zaprosił na urodziny, wymienił się znaczkami, napisał sms, gdy jestem chora.

### **Perspektywa mamy Leny**

Brakuje mi już sił na interweniowanie. Córka płacze po szkole, albo z wieczki dzwoni, że nikt nie chce z nią siedzieć w autobusie, być razem w pokoju. To smutne, że wychowawczynie nigdy nie stanie po stronie Lenki, nie zapyta, co ona by chciała, co może być tego powodem, że nie ma pary. Na lekcjach Lena chce być aktywna, rzadko jest jej udzielany głos, czasami z komentarzem: „nic ciekawego nie powiesz”. Nauczyciele twierdzą, że jestem roszczeniowym rodzicem i za wiele wymagam. Proszę o uwzględnienie potrzeb edukacyjnych mojego dziecka, względnej stałości, zaangażowania w pracę klasy i jasnego stanowiska, że Lena jest jej częścią. Ciągłe czujemy się jak wyrzutki. Dobrze, że już za kilka miesięcy nastąpi zmiana klasy i wychowawcy. Może w klasie IV trafimy na kogoś z powołaniem, kto doceni córkę i uwzględni jej potrzeby.

### **Przypadek Błażeja, lat 12**

Błażej jest uczniem klasy V. Ma rozpoznany niedosłuch centralny oraz nadpobudliwość psychoruchową z deficytem uwagi (ADHD). Jest bystry, ekstrawertyczny, lubi być w centrum uwagi. Wykazuje podatność na dystrakcję. Nie potrafi antycypować konsekwencji swoich czynów, bywa złośliwy i z premedytacją wykonuje daną czynność, nawet, gdy zostanie poproszony, upominany o zmianę zachowania. Jest sprawnie manualnie – ładnie rysuje, jest twórczy i ma zmysł konstruktorski.

### **Perspektywa Błażeja**

W klasie to ja się czuję dobrze, tylko pani często krzyczy. Chcę wziąć udział w konkursie plastycznym, oddać pracę, to nie mogę. Zawsze za mało się staram, ale ja chcę. Pani twierdzi, że nic nie potrafię i zawsze wszystko psuję, więc po co mam się starać i pracować?

### **Perspektywa mamy Błażeja**

Nikt mnie jeszcze tak nie zranił i nie upokorzył, jak wychowawczynie, która skwitowała: „Pani syn nie nadaje się do normalnej szkoły”. Zapytałam, co skłania ją do takich wniosków, odpowiedziała w sposób arogancki i niemerytoryczny. Nie szuka sposobów, aby zainteresować się moim synem, sama go wyklucza, nie

chce zabrać pracy na konkurs. Syn ma nadwrażliwość słuchową, czego pani nie rozumie. Ocenia go zawsze surowo i niesprawiedliwie, nie uwzględnia zaleceń z opinii PPP, syn potrzebuje pochwały. Wiem, że wstydzi się za Błażeja i obarcza mnie winą za złe zachowanie. Ja naprawdę robię wszystko, co mogę. Brakuje mi wysłuchania, wsparcia i wskazania na chociaż jedną pozytywną rzecz.

### Zakończenie

W podsumowaniu nie może zabraknąć słów Wincentego Okonia: „(...) dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy”<sup>25</sup>. Czy dobry oznacza kompetentny, przygotowany merytorycznie i metodycznie, autentyczny, kreatywny, z energią, będący wzorem osobowym, taktowny, budzący zaufanie, roztaczający szacunek. Bez wątpienia zestawienie wymienionych cech koresponduje z ideałem pedagoga.

Jednym z nadrzędnych celów nauczyciela-wychowawcy jest dbałość o integrację zespołu klasowego, dołożenie wszelkich starań, aby z grupy osób zróżnicowanych pod względem charakterów, temperamentu, możliwości, modalności czy fizjonomii stworzyć szanujący się zespół. Wychowawca nie powinien dopuścić do sytuacji, w której inność staje się przeszkodą dla zaistnienia pozytywnych stosunków<sup>26</sup>. Powinien sprawić, że inność nie jest elementem drażniącym – jak zauważał E. Stachura – lecz intrygującym, waloryzującym, zachęcającym do wzajemnego poznania, odkrywania bogactwa różnorodności.

---

### Bibliografia

- Ekier-Grabowska D., *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982, WSiP.  
Jarosz, E. Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, Wydawnictwo „Żak”.  
King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk 2003, GWP.

---

<sup>25</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, Wydawnictwo Żak, s. 423.

<sup>26</sup> Por. K. Krasoń, A. Czerkawski, *Słowność emergencyjna dzieci i adolescentów*, cyt. wyd., s. 29.

- Krasoń K., Czerkowski A., *Słowność emergencyjna dzieci i adolescentów. Utopia socjoempatycznej podmiotowości, zachowania ryzykowne a potencjał ekspresyjny spotkania*, Katowice 2009, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Warszawa 1974, Wydawnictwo Ossolineum.
- Moszczyńska M., Pałyska M., Raduj J., *Program profilaktyczno-edukacyjny jako próba przeciwdziałania przemocy w szkole*, „Charaktery” 2003, nr 1.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, Wydawnictwo „Żak”.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Paszkiewicz A., Łobacz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Difin SA.
- Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, Wydawnictwo „Żak”.
- Siemaszko, *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987, WSiP.
- Smykowski B., *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Poznań 2012, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wosik-Kawala D., *Rozwijanie inteligencji emocjonalnej uczniów*, w: D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Macią (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## Summary

Peer groups are intrinsic to socialisation. Growing up, children sometimes find it hard to accept the differences that they notice in others. This creates divisions, imposes limitations and stigmas, depreciates and excludes one from the class life. This concerns in particular children with special educational needs. The present paper has been inspired by conversations with the parents of children attending a Silesian therapy centre, worried about the lack of appropriate reactions from the teachers. The article presents two cases of children rejected by their peers, investigated in the context of inadequate character education and guidance from the teachers. Lack of mindfulness, interest, empathy, knowledge and skills entails discomfort and stressful situations for the children and for their families, intensifies emotional disorders, and – most importantly – defies individualisation and the principles of therapeutic and educational strategies. The accounts of the parents and children presented in the paper provide clear guidelines for specific patterns of educational work aimed at group unification.

**Keywords:** peer group, exclusion, special educational needs, corrective and educational measures

*Translated by Dawid Baraniak*

**NOTA O AUTORZE**

**Aleksandra Pyrzyk-Kuta** – doktor, pedagog, surdopedagog, terapeuta integracji bilateralnej, terapeuta ręki, animator. Jest asystentem w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz pedagogiem szkolnym.